

ラーニング・ストーリー実践保育者の語り

——ニュージーランドにおける子ども理解と自己理解を深める保育の営み——

三 好 伸 子・宍 戸 良 子*

Narrative by a Childcare Person who Conducts “Learning Story”:
Childcare to Deepen Understanding Children and Myself in New Zealand

MIYOSHI Nobuko and SHISHIDO Ryoko

Abstract: We have done a interview investigation to Japanese nursery teacher who work for the childcare and education institute in New Zealand and analyzed the narrative about “Learning story”.

The nursery teacher was emphasized the dialogue with coworkers or guardians when she makes “Learning story”.

She talked about not only how to do “Learning story” or some assessments for children but also her deepening of self-understanding such as her opportunity of the nurture look formation the relationship with coworkers or her international role.

Key Words: “Learning Story”, Narrative by Teacher in Early Childhood Care and Education, Understanding of children, Self-Understanding, Dialogue

要旨：本研究では、ニュージーランドの保育施設で働く日本人保育者にインタビュー調査を行い、ラーニング・ストーリーの実践についての語りを分析した。その保育者は、ラーニング・ストーリーを作成する際、同僚や保護者との対話を重視していた。

保育者は、ラーニング・ストーリーの実践方法や子どものアセスメントだけでなく、自己の保育観形成の契機、同僚との関係性、国籍を意識した自分の役割への気づきなどを語り、そこには子ども理解にとどまらない保育者自身の自己理解の深まりがあることが見えてきた。

語りから、ラーニング・ストーリー実践者の子ども理解と自己理解の循環した営みが導き出された。

キーワード：ラーニング・ストーリー、保育者の語り、子ども理解、自己理解、対話

1. はじめに－先行研究から見る問題意識－

(1) ラーニング・ストーリーの台頭

ラーニング・ストーリーは、ニュージーランド発祥の「子どもの評価理解」¹⁾方式である。その具体的なアプローチ方法は、「子どもたちを信頼しそのやっていることに焦点を当て」²⁾た写真等を含む観察記録を子ども理解のための重要な手がかりとして活用しながら、「観察したことを解釈し、それについて議論し合い、合意を形成していく」³⁾カンファレンスを行い、その子どもの中で進んでいる学びやその過程を複数の人たちで捉えていくというものである。

*作新学院大学女子短期大学部講師

わが国では、大宮 (2010) の文献で「学びの物語」と紹介され、子どもの行動を信頼し、一人ひとりの良さを見つけることができると実践保育者たちの声が広がりつつある⁴⁾。福島大学附属幼稚園での実践⁵⁾では、前述の大宮から説明を受けて取り組み始めた当初の保育者らの戸惑いから、保護者とのかかわりや変化、保育者間でのやり取りや考え方の変化が丁寧に記録されている。また、ニュージーランドの保育実践を紹介する鈴木 (2010)⁶⁾や七木田ら (2015)⁷⁾の文献からも、日本におけるニュージーランドの保育実践に対する興味関心が深まっていることがわかる。昨今は、幼稚園や保育所などでの活用にとどまらず、子育て支援ルームでの親子の記録に使用されている事例も見られる⁸⁾。

鈴木 (2014) は、ニュージーランドの保育実践では、総合的な探究活動が中心となるプロジェクト保育活動や、「対話を重視し思考力を育てる」ことが重視され、その際に「質的な」評価であるラーニング・ストーリーが用いられ、保育実践を支えるために活用されている⁹⁾ことを紹介している。ラーニング・ストーリーを用いて保育実践をする意義について、佐藤 (2015) は、保育現場で作成された記録を手がかりに「ニュージーランドの幼児教育カリキュラムである『テ・ファリキ』と日本の『保育所保育指針』の双方と照合」して分析した結果、「保育者に対しては、『保育を客観的に観る力』と『子どもの内なる声を聴く力』が養成され、対象児の発達面でも社会性と表現能力の両面が育まれていた」と述べている¹⁰⁾。ラーニング・ストーリーの活用が、保育者の保育力の向上と子どもの育ちという二方向に影響を与えている点が興味深い。また、保育所保育指針と照らし合わせた考察により、保育者らのラーニング・ストーリーに対して抱く「外国の保育方法が、日本の保育現場に合うのか」という戸惑いに対する 1 つの答えを導いていると言える。

また、鈴木 (2015) は、日本とニュージーランドを①保育現場、②保育者養成、③ビジネスモデルの保育者の序列化、④保育評価の 4 点に着目して比較し、課題を提起している。特に、④日本とニュージーランドの保育評価の比較では、日本では保育者らの評価が外部から押し付けられる形になっていることを指摘し、ニュージーランドではそのような「国や学校から向けられた評価の圧力に対して、評価の捉え方を転換した」ものが、ラーニング・ストーリーであるとその意義を述べている¹¹⁾。わが国でも、平成 29 年幼稚園教育要領の改訂内容には、保育者の子ども理解に基づいた評価の重要性¹²⁾が述べられている。その保育者らの行う保育内容や子どもへの評価について、吉川ら (2017) は、ラーニング・ストーリーを活用した半年間の保育実践を検証した。その結果、保育者らの評価が、「従来の行動や問題点を指導によって改善する」視点から、その子ども自身の「ありようを『中心』」とし、遊びの充実」という視点に変化したことを明らかにした¹³⁾。筆者らは、保育者が主体的に行う子ども理解に基づいた評価のために、ラーニング・ストーリーの活用が有効なのではないかと考えている。

(2) 子ども理解と共にある自己理解という営み

次に評価の主軸である子ども理解について述べる。子ども理解と保育者自身の自己理解は、切り離せない表裏一体の営みであると考ええる。たとえば、私たちは子ども理解を深める際に、「私は、～のように育てられたから、このように感じるのだな」だとか、「私の生まれ育った環境は、～だったから、このような考えを持つようになったのだな」などと、自然に自分の成育史などを振り返っているのではないだろうか。

田中 (2006) は、「子ども理解のカンファレンス」の場について、「ある子どもに向き合っていると、『心の底から怒りがこみ上げてくる』といったような偽りのない教師自身の内面を、率直に出すことができ、それを責められるのではなく受け止められながら、なぜ自分はそう感じるのだろう、そう感じる自分は何者だろう、それはどのような成育史や実践史の経験から来ているのだろうというように、自己吟味していくことができる、そういう場が必要」¹⁴⁾だと述べている。筆者らは、子ども理解と同時に自己理解の営みを支えるものとしてラーニング・ストーリーを捉え、その有効性を検証していきたいと考えた。

2. 本研究の目的

(1) 目的

本研究は、ニュージーランドの保育施設で働くラーニング・ストーリー実践保育者の語りに着目し、ラーニング・ストーリーを用いて子ども理解に迫るという営みを支えている要素や、子ども理解に付随して起こると思え

られる保育者自身の自己理解について明らかにすることを目的とする。

(2) 本研究の特色及び独創性

「インタビューは、インタビュアーとインタビュイーの相互行為」¹⁵⁾である。本研究でも、語り手と聞き手の双方が生み出す結果を実践者の語り（ナラティヴ）と捉えている。未熟な英語力の筆者らが、ラーニング・ストーリー発祥の地で保育に従事する保育者を現地訪問し、ラーニング・ストーリーの実際を理解したいという想いを実践者に聞いてもらうところからインタビューは始まった。筆者らの想いを感じとって保育者から語られ、語られたものを丁寧に聴き合い、相互に生みされたナラティヴだと考えている。

また、本研究対象者は日本人であるため、日本の教育との対比や、自己の成育史や日本人の思考の特有性などが語りに含まれ、ニュージーランド人の実践者の語りに着目するよりも、ラーニング・ストーリーを日本で実践する際により深く示唆を得ることができるのではないかと考えた。つまり、母国語が通じる環境ではない状況にある保育者が、子ども理解の方法としてラーニング・ストーリーをどのように用いるのかという具体例と、自分は誰であり、何をすべきかという不安や葛藤など自己への理解を深めた過程についての貴重な語りが得られるだろうと予測した。その語りは、保育者・実習生・教員にとって、自己の保育観と比較や、子ども理解の契機となり、個人的で独自の事例であるが、日本でラーニング・ストーリーへの理解や、子ども一人ひとり、保育者一人ひとりの背景や文脈を理解する意識などの意味ある成果の一つとなると考える。

3. 研究の方法

(1) データの収集

1) 調査協力者

ニュージーランドの X 保育施設に勤務する保育者歴 7 年目（在住 15 年）の日本人「桜さん（仮名）」へ半構造化インタビューを行った。対象者の桜さんは、筆者らがラーニング・ストーリーを実践している保育者を探している際に、ニュージーランドの保育を専門の研究分野としている研究者に紹介してもらい、メールや文書で研究承諾を得た初対面の人物である。

2) 調査時期

2015 年 8 月 7 日～15 日に実施した。

3) 調査場所

X 保育施設には個室がなかったことから、落ち着いた雰囲気で行えるよう調査協力者の意向を伺ったうえで、筆者らが滞在するアパートの一室で実施した。

4) 面接内容及び手続き

筆者らは、桜さんの勤める X 保育施設で、保育者によって作成されたラーニング・ストーリーの現物における理論と実践の結びつきの実際についての調査を 3 日間実施した。その 3 日間の休憩時間や勤務終了後に、桜さんは保育実践記録やパソコン内のデータを示して熱心にアセスメントの実際についての説明をした。その詳細は、以下（表 1）の通りである。

表 1 インタビューまでのラーニング・ストーリーに関する説明および保育観察

	内容	実施日	時間	場所
1	乳児クラス及び幼児クラスの保育観察	2015 年 8 月 10 日・11 日	約 2 時間×2 日間	X 保育施設
2	担当乳児に対しての実際のラーニング・ストーリーを用いた説明	2015 年 8 月 10 日	約 1 時間	X 保育施設（乳児クラス保育室）
3	テ・ファリキ（Te Whariki） ¹⁶⁾ の説明	2015 年 8 月 11 日	約 1 時間半	X 保育施設近隣のカフェ
4	ラーニング・パワーヒーロー（Learning Power Heroes） ¹⁷⁾ の説明	2015 年 8 月 12 日	約 1 時間半	X 保育施設（乳児クラス保育室）
5	半構造化インタビュー	8 月 12 日	約 3 時間	筆者らが滞在するアパート

以上の保育観察と説明を聞いた後の 8 月 12 日の夕方桜さんの勤務後から、半構造化インタビュー調査を実施した。筆者らは、ラーニング・ストーリー理論に関する一般的な説明を求めているのではないという思いを込めて、「あなた自身の苦労や困難、喜びややりがいなどを聞かせてほしい」と改めてインタビューの開始時に依頼した。インタビューガイドは、①インタビューを受ける前の気持ちとご自身のことについて、②ラーニング・ストーリーを実践して困っていることや喜び、③同僚との対話の現状、④保護者との関係、⑤インタビューを受けた後の気持ち、⑥その他研究者らに言いたいこと、である。

5) 倫理的配慮

調査に先立ち、調査対象者の所属施設長に対し、子どもの写真等を撮らないこと、音声のみ録音すること、施設が特定されないように配慮するなどの研究概要を書面にて説明し承諾を得た。桜さんのインタビューに当たっては、研究概要、研究協力の中断や辞退の自由、データは研究目的でのみ使用すること、公開の際は個人が特定されないよう細心の注意を払うことを口頭及び書面により説明し、調査協力者の自由意思のもと研究協力の同意書への署名を得た。

(2) 分析方法

桜さんの全ての語りを録音し、説明やインタビュー直後に話し方やその場の雰囲気などを書き留めた。日本に帰国後、第 1 次テキスト（全語りの逐後録）を作成した。第 1 次テキストを語りの意味別の塊で分類し、話題の意味別に第 2 次テキスト（桜さんの言葉）にまとめた。筆者らの概念を加えたり言い換えたりして第 3 次テキスト（表 2 参照）を作成した¹⁸⁾。筆者らはこれほど多くの説明（表 1 の 1～4）を桜さんから受けることを予測していなかったため、インタビューのみの分析ではなくインタビューまでの語りも含めて解釈する必要がある、以下の伊賀（2009）によるファン・マーネン（Van Mannen, 1990）の分析も参考にした。ファン・マーネン（Van Mannen, 1990）は、テキスト内のある現象のテーマを分離し、明確にするために 3 つのアプローチがあるという。①全体的、あるいは簡潔で要を得たアプローチ、②選択的、あるいはある部分を強調するアプローチ、③詳細な、あるいは一行ごとのアプローチ¹⁹⁾である。本研究においては、①桜さんの調査中の全ての語りから、②選択的に読み取るアプローチとして、ラーニング・ストーリーを用いて子ども理解が深まった点や、桜さん自身の子どもの観、人生観、保育観などを示していると思われる語り、またニュージーランドの文化に対する想いなどを、本研究目的達成のための意味ある語りと捉えて塊ごとに抽出し、研究者らで一つずつの意味の塊について「言葉を言い換えたり戻したりしながらももとの語りが説明できるように」²⁰⁾分析し、対象者の実践に対する思いや自己を表現する潜在的な想いを共同で解釈した。さらに、③詳細な一行ごとのアプローチとして、全ての文章とテキストの塊を点検した。加えて、コミュニケーションによる妥当性²¹⁾を図り、桜さんから分析内容・発表内容についての承認を得た。

4. 結果 語りの全体とカテゴリー生成

桜さんの語り（表 2）には、ラーニング・ストーリーの実践方法だけでなく、ラーニング・ストーリーを実践する同僚との関係性や、保育観の形成の契機となった出来事、職場での自分の役割への気づきなどの子ども理解にとどまらない自己理解への深まりに関する語りが得られた。そこで、桜さんの語りを次の 3 つのカテゴリーに分類し、コードをつけた。①自分の感じ方や意識している観点など自分自身のことについて語っている箇所を「自己」、②ラーニング・ストーリーについて説明している箇所を「LS 説明」、③ニュージーランドの様子や文化などについての説明箇所を「NZ 説明」、④ラーニング・ストーリーに関する課題として考えている箇所を「課題」とした。

表2 桜さんの語りの全体概要（第3次テキスト）

番号	タイトル	語り	分類
1	ラーニング・ストーリーは、習い始めは難しい	大学で初めてラーニング・ストーリーを習ったとき、何のことだろうって、ちょっと難しく感じた。 オブザベーションとの違いがわかりにくかった。 先生が、「observation（オブザベーション）の何個かを重ねてひとつのラーニング・ストーリーを作るのですよ」と言ったのが、一番わかりやすかった。 保育園に勤めてから、大学院でアセスメントを学び直した。 やっとラーニング・ストーリーとか、アセスメントがわかってきたように思う。	自己・LS 説明
2	実習場所に就職	5回行った実習のうち、一番、自分の保育観と合っていたと感じたので、実習後、ここに就職した。 勤め始めて2年間は、簡単なラーニング・ストーリーを書いていた。 一人の先生が「これが私のストーリーですよ」と出したら、「ハイ、ハイ」と言い、話合わない簡単なものです。	自己・LS 説明
3	assessment for learning (アセスメント for ラーニング)	評価の意味は、「assessment of learning（アセスメント of ラーニング）」ではなくて、「assessment for learning（アセスメント for ラーニング）」です。 つまり、「今まで学んだことに対する評価」ではなくて、「次の学びのための評価」です。 だから、チェック・リストでは図れないものがある。	LS 説明
4	物語で書いてこそ、意味がわかる	物語で書くのはなぜかという、例えば、子どもの家での生活と、保育所での生活は、つながっているから、保育園でこういう行動をしているのだとか、継続しているという意味がある。 どんどん継続しているから、物語で書いています。	LS 説明
5	一つの場面だけでなくホリスティック・ラーニング	例えば、絵がきれいに書けたというのは、一場面の評価です。 次のゴール（その子どもにとっての次の学びの段階、目標という意味）は、手首とか、手の運動スキルを上げることや、ものの観察力をつける、などになる。 つながっていくのです。つながっていくのです。 だから、holistic learning（ホリスティック・ラーニング）なのです。	LS 説明
6	ニュージーランドでの生活の視野が広がる	（なぜ、大学で保育を学ぼうと思われたのですか？という質問に対して。） 永住権がとれて、ニュージーランドでの生活の視野が広がったのです。 友人に、「子どもが好きなら大学に行ってみたら？」と言われたのがきっかけで、とりあえず大学に聞いてみました。すると、入学できる可能性があるとわかって、猛勉強した。 私は、年の離れた妹がいて、子どもの対しての興味があったのです。 30代は、勉強ばかりしていました。 それはそれでよかったと思います。	自己
7	仕事で使うからアセスメントを専攻	実は、一番面倒くさいと思ったけど、一番仕事で使うから、大学院でアセスメントを専攻しました。 大学院には、いろいろな職種の人たちが集まってきて、とても面白かったです。 小学校・中学校の先生たちは、保育所よりもっと、チェック・リストで子どもの評価することが、ラーニング・ストーリーを学ぼううちに、すごくよいことだとみんながわかって、小学校・中学校でも profile book（プロフィール・ブック）を作るところが増えてきているのです。	自己・LS 説明
8	「まず興味から探す」と指導	（実習生に対して、どのようにラーニング・ストーリーを指導するのですか？という問いに対して） 実習生には、今まで保育者が書いてきたプロフィール・ブックを全部読んでみてもらいます。 それから、とにかく、「まず何に興味を持っているか、興味から探して」と言います。 アセスメントは、子どものよいところを伸ばすものだから、子どものしているところから、見ていくことが大切です。	LS 説明
9	アセスメントの3つのポイント	よいアセスメントは、3大ポイントの一つ目は、manageability（扱いやすい）。 毎日の中で起こっていることであり、いつでもできること。 次に rightfulness（正当性）。 子どもが学ぶべきことにマッチしているかということ。 3つ目は、reliability（信頼性）。1回見ただけじゃなくて、繰り返されているか、信頼性があるかということです。	LS 説明
10	3つぐらいの観察から、何が起きているかを見る	（例として、車、砂場、室内の3つの場面の子どもの姿を挙げて）この3つの場面から子どもは、今、こういう姿であり、こういうことが育ってきている、これから育つかもしいないと、ラーニング・ストーリーを作ります。	LS 説明
11	ゴールがいるので、一場面だけで書かない	ラーニング・ストーリーは、必ずゴール（次の課題・目標）がないといけないから、一つの場面だけで書くのは、好ましくない。	LS 説明
12	保護者との連携	ラーニング・ストーリーによって、保護者とつながりができる。 他の園でしていることですが、ウェブで見られるようにしたり、自分のふるさとの国で見られるようにしたりすると、フィードバックが増えるそうです。 でも、うちのラーニング・ストーリーは、家族が読むには少し難しすぎると感じています。	LS 説明・課題

13	1 週間に 5 時間かけて 2 つのストーリーを書く ²²⁾	ノーコンタクトといって、子どもたちと接しないで、ペーパーワークをする時間が 5 時間あります。 その時間に、2 つのラーニング・ストーリーを書きます。evaluation (評価) をする。ゴールを達成したか、しなかったか、ゴールを決めたときにどういった activity (教材・環境など) を用意するかということ) をします。 私は、その時間では十分ではないけど、キウイの先生 (ニュージーランド人の保育者) は、できているかもしれない。	LS 説明・課題
14	イベントの写真なども入れる	ラーニング・ストーリーは、10 週間で、1 サイクルする。その間に、何も記録しないわけじゃなくて、イベントの写真などを入れます。	LS 説明
15	国に期待することは、100% 有資格者の保育と、0 歳児からの保育料無償化	(ラーニング・ストーリーに関して、今後目指すことは? の質問に、少しとまどった。) (保育全体で目指すことは? という質問にかえる) 保育で目指すことは、100% の有資格者の保育と、0 歳児からのフリー (無償化) です。 小学校で資格のない先生はいないのに、「5 歳以下は、80% いればいい」なんて、5 歳以下の子どもの権利を馬鹿にしているようで腹が立ちます。 でも、ニュージーランドは、小さい国だから、動けばまだ期待が持てる国だと思う。 (有資格者のことを国に対して抗議していることを例に挙げる)	自己・NZ 説明
16	リーダーシップの分担制という考え方があり。私の役割は少数派の意見を言うこと。	みんながもっているいいところをつかうことで、リーダーになると思う。 ここは multi Culture (多文化主義) の国だから、いろんな文化の人の inclusive (包含的) な受け入れ態勢ができています。 ニュージーランドでは、「男の子は、女の子は」という言い方をしない。ピンクの洋服を着ている人は」という言い方をする。 social justice (社会主義) な考え方が生きている。 そうじゃないと日本人の私が先生なんてやっていないと思う。 個人のいいところを伸ばしてくれる。 リーダーシップというのは、肩書があるからリーダーとして立つわけじゃない。 みんながもっているいいところをつかうことによってリーダーとなると思う。 センターマネージャーであっても、例えば、日本人や、他の文化のことがわからなければ、「あなたの専門だから、リーダーとして、やっていきなさいよ」となる。 自分の文化、いいところでひっぱるのです。 Distribution (分布)、つまりリーダーシップを分担するということです。 それをすごく理解してくれています。 (職場でどういう役割を担ってと言われているのですか? という質問に対して) minority (少数) の国だからね、Western Culture (西洋文化) の中で少人数の culture (文化) の大変さなど、うまくいかないところなんかをセンターマネージャーに「文化が違うのですよ」と言うことかな。 例えば、センターマネージャーが日本人の保護者に何かを聞いたときに、保護者は 100% 「はい」と言いますが、それは自分がやりたいから「はい」と言うのではなく、センターマネージャーから言われてことは絶対だと思うから「はい」と言いますよとか。	自己・NZ 説明
17	子どもが、我慢して私の話を聞くのは、いいこと	昔、日本人が、言葉がわからなくていじめられて、水をかけられたという話を聞いたことはある。 でも、ここにいる子どもたちは、日本人だからといって、水をかける人にはならないと思う。 知らないから差別が起こる。 子どもたちは、私のことを違う国の人だなんて見ていない。 私はキウイの人に比べたら、英語だって 100% じゃない。 だから、子どもは、私の話を聞くときには、何を言っているのかわからないから少し我慢をしてくれちゃいけない。 私は、「桜の話をよく聞いて。頑張って話を聞かないとわからないでしょ。」と言う。 そういう力をつけるのも、いいことです。 だって、社会には、特にニュージーランドでは、違う人たち、いろんな人がいるから、違ってあたりまえ。違っていいと思う。 子どもにとって先生が同じであると面白い。 子どもは先生の個性や体調や、様子を見て、自分のその日の気分に合わせてうまく巧みに操っている。	自己・NZ 説明
18	その国の社会に教育は合っている	(現勤務施設と、土曜日に勤務している日本語補修校とを比較して) 日本語補修校では、同じ課題に同じように取り組むことをしている。 みんなで同じようにして、同じように並ぶということが、今の日本にまだ必要なのかな。 ちゃんとその国の社会に入れるように教育ができています。 でも、日本語補修校のお母さんたちに対しては、「私は、お母さんのカウンセラーではなく、子どものことを話したい」と思うときはある。 「私とお母さんは、同等ですよ、一緒に子どもを育てていくのですよ」って言いたいときはある。	NZ 説明
19	日本でも、個人のよいところを伸ばすことができる	(ラーニング・ストーリーを日本で使用するとどうなると思うか? という質問に対して) 日本でも、個人のよいところを伸ばしてあげることができると思います。	LS 説明

20	個人を尊重し、同僚と保護者と共に育てる意識	(同僚や、保護者との対話コツは？という質問に対して) いつも話しています。 親も先生も一緒にがんばる意識があります。 (日本でのカンファレンスは、保育者の援助に対する反省会のようになり、難しいという質問に対して) どうしてかなのかな？ ニュージーランドでは、教員免許を持っている人に、「どうしてこうしたの？」と問い詰めるということはない。 個人を尊重している。 もし、話し合わないといけないことが起これば、バトルして納得するまで、話し合う。	LS 説明
21	疑問は、スタッフ・ミーティングで話し合う	でも、保育者も人だから、「なぜこんなことをしたの？」と疑問に思うことはある。 (例として銃ごっこを挙げて) そのときは、銃のイメージについて、みんなでいろいろな意見を出し合って話し合った。 スタッフ・ミーティングは、2週間に1回夜に行く。 エキサイトしたら、「もう話し合いたくない」と言って、帰ってしまう先生もいる。 次の日にその先生が謝ったりするので、みんなで許す。	LS 説明
22	言わないと損な文化	ニュージーランドは、「言葉を使え」という文化だから、会議中に考えていると、「桜は何も考えていない」と思われるから、言わないと損だなと思う。 みんなにとって、一番いいことを探して考えているなんて、誰も読み取ってくれない。 日本人の子どもにも、「ここで生きていくのは、話すということだよ」と言う。	自己・NZ 説明
23	ペーパーワークは、やりたくない	私ね、この仕事、大好きで、アセスメントは大事だって思うけど、本当はペーパーワークはやりたくない。	自己・課題
24	保育者という仕事がすき	ニュージーランドにきた時、「楽しくない仕事はするな」って言われたけど、それまでは、「楽しい仕事なんて、あるの？ 仕事は楽しくない」と思っていた。 でも、今、子どもが、かわいくて仕方ないし、仕事に行きたくないと思った日は一度もない。 日本に行きたい気持ちもあるけど、子どもとの生活を体がきつくなるまでは、続けたい。	自己
25	マオリは愛情と人があれば子どもは育つと言う	マオリは、「愛情と人があれば子どもはどのようにも育つ」と言っている。 本当に、その通りだと思う。 私も人生において、学んできたことは、人との関わり合いの中で学んだと思う。 人との関わり合いから学んだ意味がすごく大きい。	NZ 説明・自己
26	自分が完璧である必要はない。周りが助けてくれる	自分が完璧に動く必要はなくて、周りがちゃんと支えてくれる。 私は英語も完璧じゃないけど、保育園で、「あなたが間違えることを恐れたら、子どもが間違えられないでしょ」と言われた。 くじけそうなときは、誰かが支えてくれる。 周りがちゃんと支えてくれて、生きる道を探してくれる。それが、ニュージーランドに来て、一番学んだことだと思う。	自己

5. 考 察

ラーニング・ストーリーを実践する桜さんの語りから、(1) ラーニング・ストーリーを用いた子ども理解の営みと、(2) 子ども理解における保育者自身の自己理解の営みの2つに分けて考察する。

(1) ラーニング・ストーリーを用いた子ども理解の営み

1) 子どものこれからに目を向ける

桜さんは、子どもの評価について、「評価は、今まで学んだことに対しての評価ではなくて、次の学びのための評価です」【語り 3】と説明している。子どものこれから学びに目を向け支援することに意義を置く評価観においては、個人の能力や技術の習得度を把握する評価方法は意味を持たず、〇〇が出来た、出来ないというものさしでは捉えられない多様な子どもの学びの過程がわかると述べた。

桜さんは、「同じ課題に同じように取り組むことが、日本の教育には、まだ必要なのかな」【語り 18】と日本の生活を思い出すかのように、「まだ」と言う言葉を用いて述べている。日本に根付いている評価観は、子どもが今まで学んできたことに対して重きが置かれ、とりわけ「今出来ていないこと」に着目しがちであり、競争と頑張りが強調され、その頑張りや不足点を担任が重点的にみんなと同じレベルまで重点的にフォローする観点²³⁾となっているのではないだろうか。そして、みんなと同じレベルに引き上げられない事態に遭遇すると、「私はお母さんたちのカウンセラーではない」【語り 18】と子どもを取り巻く人たちの非対等な関係性に桜さんが疑問を抱

くように、他者への責任転嫁が起こりやすくなる状況が生まれてくるのではないだろうか。

子どものこれまでの過去の学びとこれからの未来の学びのどちらに目を向けて保育をするのかを改めて問う重要性が見えてくる。また、計り知れない学びの行く先の解釈を試みるからこそ、記録を用いて複数の人たちで対話することが必須事項となっていると考えられる。

2) 子どもの育ちの過程に目を向け、社会との関係性を含めて解釈を進める

桜さんは、記録は「物語で書く」【語り4】、「複数の場面で、子どもの様子を観察」【語り11】し、「一場面ではなく物語はつながっている」【語り5】と話している。「子どもをホリスティック（全体的）にみる」というラーニング・ストーリーの考え方が実践している。子どもの育ちは、「つながって」おり、「ホリスティック・ラーニング」と捉えて子ども理解をするためには、非常に複雑な周囲の人々との関わりや社会環境などのその子を取り巻いている文脈などを含め、長期的に見守る視点が必要だと述べている。そのためには、【語り12】にあるように保護者とのつながりや、同僚との対話も肝要となる。

記録の体裁を整え完全な形に「書かせる」ことや、誰かに「見せる」ことに重点をおくのではなく、不完全（明日への支援が確実に定まっていなくても対話しながら考え合っていく）であっても「その過程を記録すること」に重点を置いていることがわかる。他者との対話により、今の子どもの行動の意味について他者と理解を深め、子どもの明日への可能性を考えるための評価を実践しているといえる。

3) 子どもは有能な学び手と捉える視点と向かう方向についての意識

桜さんが実習生にラーニング・ストーリーについて指導する際、「まず何に興味を持っているか探して」【語り8】と指導している。ラーニング・ストーリーは、子どもの育ちを5つの視点（関心を持つ姿、熱中している姿、困難に立ち向かう姿、考えや気持ちを表現する姿、責任をとる姿）から捉えていく。それは、子どもの育ちをコミュニティにおける「参加の変容」と捉え、「生きる様式に関わるレパトリーを増すこと」を重視しているからである。「学びの機会を認識し、選択し、編集し、責任のある応答をし、抵抗し、探し求め、構成していく中から見出される多様な参加のレパトリー」を「学びの構え」²⁴⁾と表現し、その構えが育つことを子どもの育ちの最終目標とし、その目標に向かう過程でのそれぞれの子どもの「有能な学び手」としての姿を信じているのである。

その捉えを基盤としてラーニング・ストーリーを用いて子ども理解を深める際には、保育者・学生たちが個人の良さを認め合える安心感を得られる環境のもとで、ラーニング・ストーリーの理論²⁵⁾に忠実に向き合い、活用して対話し、子ども理解を深めるために記録を書く意識の必要性【語り4・11】を述べていると考える。

(2) 子ども理解における保育者自身の自己理解の営み

1) 重なり合うリーダーシップと自己の役割への気づき

桜さんは、ラーニング・ストーリーをニュージーランドの文化と周囲との関係性の中で学びながら子ども理解を深めていることが導き出された。その語りには、桜さんは、観察が上達し、その国の文化に染まることを最重要視しているのではないことが見えてくる。「子どもが我慢して私の話を聞くこともよい」【語り17】、「言わないと損な文化」【語り22】と述べる。

桜さんは、「みんながもっているいいところでリーダーとして立つ」「distribution, リーダーシップを分担すること、それをすごく理解してくれている」【語り16】と表現している。ニュージーランドの保育現場においては、リーダーシップは、どの場面でも同じ一人が担うのではなく、各人がそれぞれ異なるタイミングでリーダーとなり、良さを認め合っていると言う。

さらに、他者がリーダーシップを担っている時であっても、違う意味でのリーダーシップを発揮することがある。その様子を筆者らは重なり合うリーダーシップであると意味づけた。この重なり合うリーダーシップの概念は、ラーニング・ストーリーを用いたカンファレンスの際に多様な意見を受け入れ、たとえ自分と異なる意見でも、多様な意見を受け入れ尊重する考えに通じるものであると考える。

桜さんは、多数派の意見で物事が進みそうな時には、少数派の意見を言うためのリーダーとして存在し、重なり合うリーダーシップを実践しながら、自己の変容の過程に気づき、子ども理解と同時に、ニュージーランドの

仲間たちの中での「少数派の意見を言う」【語り 16】役割を自分がニュージーランドで生きている意味【語り 16】だと自己理解を深め、自分を受け入れている【語り 26】と感じている。

2) 大人たちの個性や補い合う姿を子どもに見せる

ニュージーランドは、多くの移民の受け入れ国であると共に、ニュージーランドの先住民族であるマオリと共生する国である。桜さんは、「子どもは先生の個性や体調や、様子を見て、自分のその日の気分に合わせてうまく巧みに操っている」【語り 17】と述べている。

「みんな違う」ことが日常的に感じられるニュージーランドやマオリの文化の中で、多くの対話をしながら、相互理解を深め、対話する重要性や保育観を形成していったことがわかる。桜さんも多くの日本の養成校の学生と同じく実習生として現場に入り、保育者として、その文化の浸透する職場の中で、同僚や保護者と子どもの姿を話し合い、自分の気持ちを表現し、他者の意見を受け入れ、尊重し合う力を専門性として身に付けていったことがわかる。

桜さんは常に同僚と話し【語り 20】、「疑問点は、スタッフ・ミーティングで話し合う。その際、エキサイトして帰ってしまう保育者もある」【語り 21】と明かす。ニュージーランドを「言葉を言わないと分かってもらえない文化」【語り 22】とも、「動けば期待がもてる国」【語り 15】であるとも語る。これらの語りは、いずれも対話の重要性と共に、大人の不完全さを認め合う姿の語りだと考える。「大学院でアセスメントを専攻」【語り 7】し、専門的に学ぶ道を選ぶ姿は、自らの学び続ける姿を同僚に伝えながら関係性を構築している姿だと考える。

さらに、「愛情と人があれば人はどのようにも育つ、私も人とのかかわり合いの中で学んだ意味がすごく大きい」【語り 25】と述べ、インタビューの最後では、「自分が完璧である必要はなく、誰かが支えてくれる」【語り 26】と明確に述べている。これらの語りから、ラーニング・ストーリーの子どものできていないところを見るのではなく、一人ひとりの子どもの可能性を信じる思想と、桜さんの保育者同士が個性を重んじ、不足するところは補い合うという考え方が同時に育まれたとわかる。おそらくニュージーランドでは、例えば、記録を書けない学生の個人的能力が、子ども理解を深めることを差し置いて問題視され、結論として帰着することはないのではないだろうか。桜さんは、指導者も学生も不足する箇所は補い合うという生き方から自己理解²⁴⁾を深めるということを実践していると考ええる。

3) ラーニング・ストーリーへの取り組みと重なる自己の生活のストーリー

桜さんが、「ニュージーランドでの生活の視野が広がった」【語り 6】と話し、ニュージーランドで生きると決意し、保育学を学び始めた過去を話し始めたとき、インタビュー時の部屋の空気が変化したかのように思えたほど生き生きとした生の語り口調になった。

桜さんは、5つの実習先のうち、「自分の保育観と合った」【語り 2】X 保育施設に就職し、当初は「話し合わないラーニング・ストーリーを書いていた」【語り 2】と語った。ニュージーランドで生きることを決意し、大学院で学び直したという過去の出来事の語り直しであった。X 保育施設のラーニング・ストーリーへの取り組みと桜さんの生き方とは、並行して変化したことを思い起こさせた。桜さんは、「保育者という仕事が好き」【語り 24】と述べた。保育者という仕事が桜さんの生活を支える労働やキャリアアップのための進学であることを超え、自分自身の天職だと言い、筆者らには、その口調からも、桜さんのニュージーランドで生きる覚悟のように感じられた。

田中（2012）は、「子ども理解を深めようとすることは、実は、同時に、そうしようとする大人たち自身が、自分たちのこれまでの生活をふりかえり、現在の生活の質を点検し、これからの生活の想いをめぐらせ、『自己理解』を深めようとする精神的・思想的な心となみでもある。」²⁶⁾と述べている。まさしく、桜さんが感じる包括的に子ども理解を深め、保護者や同僚、地域社会との連携を図る役割を担うというラーニング・ストーリーへの取り組みは、ニュージーランドで広い視野を持ち、人々と共に生活しながら自己の成長を探究していく桜さんの自己の生活のストーリーと共に進んでいると考える。

6. まとめーラーニング・ストーリー実践者の子ども理解と自己理解ー

桜さんの実践の背景には、ニュージーランドの社会的背景やラーニング・ストーリー理論の保育観から生まれた価値観があり、記録すること、対話すること、理解し合うことの必然性が桜さんの語りから明らかになった。ラーニング・ストーリーを用いて子ども理解に迫るという営みを支えている要素として、以下の①～⑥が導き出された。①子どもへのアセスメントの重点や捉え方が「今までの学び」ではなく、「これからの学び」に着目していること、②子どもを大人が決めた能力の束や基準で見めるのではなく、ホリスティックに見ていこうとする立場をとり、過程を記録することや対話する必然性があること、③子どもに対する最終目標が学びの構えを育むこととして浸透していること、④ラーニング・ストーリーの思想(①②③)から同僚・家族との連携が必須であること、⑤子どもを信頼して、子どもに大人同士の補い合う姿を見せ、子どもと大人が相互理解し合っていることである。

また、桜さんの事例から、ラーニング・ストーリーを用いて⑥子ども理解に迫る営みと循環した自己理解が見えてきた。桜さんは、母語が通じない環境の地で、ラーニング・ストーリーを実践した。その生活の中で、桜さんは、他者とコミュニケーションをとりながら、子どもの行動を丁寧に解釈し、子ども理解を深めながら、他者と自分の考え方の違いに気づいた。その違いを尊重し合う過程で、自分の役割を確立し、人生の中で自分がニュージーランドで保育する意味と「自分がここで生きる意味」とを結びつけながら歩み、そして今も探し続ける思想的な自己理解の営みを実践していると言える。このような桜さんの姿が、桜さんの自身の自己理解の「学びのストーリー」だと考える。

本研究を通して桜さんという一個人の実践から、ラーニング・ストーリーを用いて子ども理解に迫る営みにおいて、同時に自己理解が進むという1つのストーリーを確認できた。それは、とても複雑で固有のものである一方で、読み手自身が、ラーニング・ストーリーを用いて子ども理解に迫るうえで、同様に展開されるであろう固有の自身の自己理解の深まりが十分想像できるのではないだろうか。また、ラーニング・ストーリーの活用が広まることで、子ども一人ひとり、保育者一人ひとりの背景や文脈を理解する意識につながっていくのではないかと考える。

7. 今後の課題とラーニング・ストーリー活用の展望

国内各地でいち早くラーニング・ストーリーの活用を試みる施設の中には、記録が子どもにとっての言動の意味や学びの過程を捉える媒体として働く以上に、「見せる」記録として体裁が整えられ、結果としての記録になっているなど、運用上の課題がある場合も散見される。また、桜さんの「ペーパーワーク」の疲労感【語り23】や、「時間的制約」【語り13・23】と同じ現状課題²⁷⁾、さらに、「保護者にとっては難しい」【語り12】という保護者と共に活用するというラーニング・ストーリーの本来の活用方法としてはまだ改善の必要があるなどの検討すべき課題もある。

筆者らは、「見せる」記録や体裁へのこだわりを置き、本研究で導き出された子ども理解に迫る営みを支える要件を丁寧にしながら、ラーニング・ストーリーを活用することが有効であると考え。そうする過程で、アセスメントすることの意味、記録することの意味、対話することの意味が明確となり、子ども理解のみならず、自己理解・他者理解を深める体験を実感する場を共有できるのではないかと考える。

註

- 1) 大宮勇雄(2007)によると、マーガレット・カーは、「特定の知識やスキルを確認・チェック」し、子どもの「できないこと」(望ましい発達のゴールに達していない点)に注目する「欠陥を基礎とした評価」に対し、ラーニング・ストーリーを、「日々の子どもの様子を観察」し、「子どもの「有能さ」(やろうとする、熱中していること)に目を向け」た「信頼を基礎とした評価」と名づけたと紹介している。大宮勇雄「特集 レジヨとテ・ファリキ」『現代と保育 69号』ひとなる書房, 2007. p.27
- 2) 大宮, 同上, pp.177-178では、ラーニング・ストーリーを実践していく上では、「4つのプロセス」があると述べ、「学び

- をとらえること (Describing)」「話し合うこと (Discussing)」「記録づくり (Documenting)」「次にどうするか判断すること (Deciding)」を挙げている。またこの4つのプロセスは、実践の場では順不同・同時進行で進むことが多く「かなりの程度重なり合っている」と解説されている。
- 3) マーガレット・カー『保育の場で子どもの学びをアセスメントする「学びの物語」アプローチの理論と実践』ひとなる書房, 2013, P.178.
 - 4) 大宮勇雄『学びの物語の保育実践』ひとなる書房, 2010.
 - 5) 福島大学附属幼稚園 大宮勇雄・白井昌子・原野明子『子どもの心が見えてきたー学びの物語で保育は変わるー』ひとなる書房, 2011.
 - 6) 鈴木佐喜子『子育てと健康シリーズ 29 乳幼児の「かしこさ」とは何か』大月書店, 2010.
 - 7) 七木田敦, ジュディ・ダンカン『「子育て先進国」ニュージーランドの保育ー歴史と文化が紡ぐ家族支援と幼児教育』福村出版, 2015.
 - 8) 高畑芳美『親と子育てを共有する『ラーニング・ストーリー』の試み: 子育て支援ルームにおける親子遊びの記録から』『教育実践学論集』第17号, 2016, pp.119-129.
 - 9) 鈴木正敏『幼児教育・保育をめぐる国際的動向ー木正敏「の視点から見た質の向上と保育実践」』『教育学研究』第81巻第4号, 2014.
 - 10) 佐藤純子「就学前カリキュラム「テ・ファリキ」を用いた保育実践に関する事例研究ーラーニング・ストーリーという観察記録手法に着目してー」『淑徳短期大学研究紀要』第54号, 2015, pp.63-80
 - 11) 鈴木佐喜子「変化する保育現場と保育者養成, 保育者の成長の課題ー日本とニュージーランドの比較を通してー」『日本臨床教育学研究』第3巻, 2015, pp.24-42.
 - 12) 2017 (平成 29) 年改定の幼稚園教育要領 第1章総則第4には、「4 幼児理解に基づいた評価の実施 幼児一人一人の発達の理解に基づいた評価の実施に当たっては、次の事項に配慮するものとする。(1) 指導の過程を振り返りながら幼児の理解を進め、幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に生かすようにすること。その際、他の幼児との比較や、一定の基準に対する達成度についての評価によって捉えるものではないことに留意すること (以下略)」とある。
 - 13) 吉川和幸 上村毅 川田学『「信頼モデル」による記録, 評価は障害児保育実践をどう変えるのかー「学びの物語」作成による半年間の保育実践からの検討ー』『保育学研究』第55号 11, 2017.
 - 14) 田中孝彦『教師の子ども理解と臨床教育学』群青社 2006 pp.51-53
 - 15) やまだようこ (2007)『質的心理学の方法 語りをきく』新曜社, 2007, p.66
 - 16) ニュージーランドの保育のガイドラインである「テ・ファリキは子どもの生活から切り離されたスキルの獲得を強調する学習モデルではなく、子どもの経験と意味とが結びついて織りなす (一人ひとりの) 複雑な図柄として学習をとらえるモデルに拠るべしと宣言している」。大宮勇雄「特集 レッジョとテ・ファリキ」『現代と保育 69 号』ひとなる書房, 2007, p.36.
 - 17) Guy Claxton 氏が提案したものである。学びの構えを育むための4つのキーワードとして「Resilience」「Reflectiveness」「Resourcefulness」「Reciprocity/social relationships」を挙げ、それぞれを象徴するヒーローを提示している。
 - 18) 前掲 15 やまだ 2007, pp.213-221.
 - 19) 伊賀光屋「地平を融合させる対話としてのテーマ分析法」『新潟大学教育学部研究紀要』第2号台1号, 2009.
 - 20) 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ『ワードマップ TEA 理論編複線経路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社, 2015, p.69.
 - 21) コミュニケーションによる妥当性とは、調査対象者の協力を仰ぐという研究方法である。今回は、発言内容が正しいかどうか、発言の意味の関連性の組み立てが間違っていないか、桜さんとのメールのやり取りによって実施した。ウヴェ・フリック (2011)『新版 質的研究入門ー〈人間の科学〉のための方法論』春秋社, p.472.
 - 22) 桜さんは、本論確認の際 (2017 年 10 月)、「現時点では5時間で4つの Learning Story と仕事量は倍になっている」と現状を知らせた。
 - 23) こうした担任が子どものがんばりを認めたり、不足点を改善したりする考え方が、多くの養成校が取り入れている実習記録の「保育者の援助」欄である。実習生は、子どもの表面的な活動を記録し (例えば、おやつを食べる、園庭で遊ぶなど)、保育者の援助を書き、その意図 (どうしてそのような援助を行ったのか) を書く。
 - 24) カー (2013) は、「学びの構え」について、その他に「様々な形で進んでやろうとし、参加の機会をとらえ、参加することができること一つまり参加しようとする気持ちと参加の機会への感受性、そして適切なスキル及び知識の組み合わせー」と説明している。また、「構えは、スキルや知識とは非常に異なったタイプの学びである。それは、心の習慣、すなわちある一定の方法で状況に対応しようとする傾向とみなすことができる。」「学びの構え」の同義的表現として、「進んでやろうとする気持ち、機会をとらえる力、することができる力」「意欲 (inclination)」「機会への感受性と能力」「参加のレポートリ」「ハビタス」を挙げている。マーガレット・カー『保育の場で子どもの学びをアセスメントする「学びの物語」アプローチの理論と実践』ひとなる書房, 2013, p.23, p.31, pp.48-49, pp.51-53.
 - 25) 鈴木 (2015) は、『学びの物語』の記録は、教育評価局 (Education Review Office) による外部評価 (Education Review) や施設内部のセルフ・レビュー (Self-Review 自己評価) の証拠としても活用されている」ことを紹介し、『学びの物語』

は、保育者の意欲を高め、保育者の学び・成長につながるアセスメントなのである」と述べている。鈴木, 前掲 17.

26) 田中孝彦『子ども理解と自己理解』かもがわ出版, 2012, p.229.

27) 三好伸子・宍戸良子「ラーニング・ストーリーを用いた子ども理解 (2) - 実践する保育者の語りより -」日本保育学会第 68 回研究大会, 2015

* 本研究は、平成 27 年度大阪国際大学短期大学部特別研究助成を得て実施した「保育者養成校と保育現場が連携し子ども理解を深めていくための記録の在り方・教授法・教材開発に関する研究 - ニュージーランドで開発された子ども理解のアセスメント方法『ラーニング・ストーリー』を手がかりにして -」宍戸良子 (大阪国際大学短期大学部)・野口知英代 (大阪国際大学短期大学部)・三好伸子 (大阪成蹊短期大学) の研究の一部である。

* 本研究は、大阪国際大学短期大学部研究倫理審査委員会の承認を経て実施した。

* 本論は、平成 28 年度日本保育学会第 69 回大会における口頭発表内容「ラーニング・ストーリーを用いた子ども理解 (4) - 自己理解・他者理解という新たな意義をもたらしたナラティヴ -」三好伸子 (大阪成蹊短期大学)・宍戸良子 (大阪国際大学短期大学部) に再考察を加えたものである。

* 謝辞

本研究にご協力いただいた保育者の先生に心から感謝いたします。